



Linx

Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre

51 | 2004

Théories de l'écriture et pratiques scolaires

L'écriture et le contexte : quelles situations d'apprentissage ? Vers une recomposition de la discipline « français »

Jean-Paul Bernié



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/linx/163>

DOI : 10.4000/linx.163

ISSN : 2118-9692

Éditeur

Presses universitaires de Paris Nanterre

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2004

Pagination : 25-39

ISSN : 0246-8743

Référence électronique

Jean-Paul Bernié, « L'écriture et le contexte : quelles situations d'apprentissage ? Vers une recomposition de la discipline « français » », *Linx* [En ligne], 51 | 2004, mis en ligne le 27 janvier 2011, consulté le 04 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/linx/163> ; DOI : 10.4000/linx.163

Département de Sciences du langage, Université Paris Ouest

L'écriture et le contexte : quelles situations d'apprentissage ? Vers une recomposition de la discipline « français »

Jean-Paul Bernié

IUFM d'Aquitaine – Université Bordeaux II

I. Introduction : contexte et communauté discursive

Clarifier les problèmes posés par le traitement didactique du contexte des activités de production d'écrits en nous appuyant sur la notion de « communauté discursive », et contribuer ainsi à la réflexion sur les situations d'apprentissage en français, tel est l'objectif de cette contribution.

La notion de communauté discursive étant en cours de conceptualisation en ce qui concerne le domaine de l'enseignement / apprentissage, quelques précisions¹ : à l'étape actuelle, il s'agit d'abord d'un constat (entre M. Jourdain et le maître de philosophie se construit une communauté discursive ; comme le contrat, la communauté discursive « est », chacune des parties en présence s'efforçant d'interpréter les attentes de l'autre pour trouver un langage commun). Mais la notion est aussi porteuse d'une dynamique : il s'agit alors de constituer l'espace pratico-discursif² de la classe d'une manière qui permette de traiter la rupture entre les savoirs, pratiques et compétences ordinaires ou expérientiels des élèves et les savoirs, pratiques et compétences scolaires, en prenant pour unité d'analyse l'activité de l'élève, appelé à devenir sujet cognitif en devenant sujet social. Ce traitement s'entend sur deux volets articulés : d'une part, l'institution de l'enfant-élève en sujet scolaire par appropriation de manières d'agir-penser-parler propres aux différentes disciplines dans des processus et des « milieux » visant à la clarification des contrats et des contextes ; d'autre part la clarification de ces manières d'agir-penser-parler, des contextes et des

¹ Bernié, 2002 ; Brossard 1989 ; Rebière et Jaubert, 2000 et 2001.

² Il ne s'agit pas d'hypostasier les pratiques langagières, mais de saisir leur rapport avec les pratiques et objets de la discipline, y compris lorsque ces objets sont matériels ou techniques (physique, technologie...).

contrats, par référence à ce qu'ils sont dans les communautés d'origine des savoirs en jeu. En d'autres termes, on apprend de la biologie en devenant sujet social d'une communauté d'apprenants régie par les manières transposées d'agir-penser-parler propres aux biologistes... ce qui modifie à la fois la conception des situations d'apprentissage et celle des rapports entre les disciplines³. Cette conception repose bien entendu sur l'hypothèse selon laquelle la nature de l'activité langagière est de construire les systèmes de valeurs sur la base desquelles sont évaluées les contributions individuelles à l'activité collective (Bronckart, 1995).

Précisément, les interrogations concernent aujourd'hui l'aspect situationnel et épistémologique de la question. Commençons par le second : le processus met en cause le rapport entre pratiques langagières et construction des savoirs propres à chaque discipline, en fonction de ce qu'elle entend devoir faire acquérir aux élèves : intuitivement, chacun perçoit bien que le « savoir » propre à l'éducation physique n'est pas le même que celui des disciplines histoire, mathématiques, ou... français (si tant est qu'il y ait une unité dans les types d'objets manipulés par les sous-disciplines du « français »).

La problématique « communauté discursive » implique l'institution de l'élève comme sujet du contexte scolaire, avec les ruptures qui la caractérisent, par des moyens appropriés qui se traduisent par la figure de la « tresse », désignant la conduite imbriquée d'activités langagières orales et écrites, individuelles et collectives⁴. Il s'agit, par le biais des reformulations faites dans différentes situations de pratique et d'interlocution, de construire l'un à travers l'autre un contexte social d'instruction, et, chez le plus grand nombre possible d'élèves, une position d'énonciateur-praticien pertinente ***pour le champ de savoirs en jeu*** : mouvement participant de la construction du sujet à travers le développement de ses capacités psychiques supérieures. La conquête de cette position énonciative est marquée par une conversion des points de vue, ou, pour suivre Michel Brossard, à une décontextualisation / recontextualisation⁵, cruciale pour l'entrée dans le monde de l'écrit, et caractérisée, dans les productions des élèves, par une « hétéroglossie » (Bakhtine), par l'affrontement de discours de provenance sociale diverse, renvoyant à l'opposition vygotkienne entre le « quotidien » et le « savant », voire « l'ordinaire » et le « scolaire », chacune de ces catégories englobant naturellement des réalités mouvantes.

II. L'écriture dans la « tresse » des activités langagières

Mais quels sont la place et le statut des écrits dans ce processus ? Quand, comment, pourquoi et en relation avec quoi ? Autrement dit, comment gérer la

³ Voir les Actes du colloque « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement » (Bordeaux, 3-5 Avril 2003), CD-Rom diffusé par CIRFEM / DAEST, Université Victor Segalen – Bordeaux II, 3 ter Place de la Victoire, 33076 Bordeaux Cedex.

⁴ Voir les travaux de M. Jaubert et M. Rebière, notamment in Bucheton-Chabanne (dir.), 2002.

⁵ Voir Bernié 2002.

« tresse » ? La question de l'écriture rend aigu le besoin de se confronter au retard de la didactique du français en matière de situations d'apprentissage.

Pour pratiquer une ouverture dans cette direction, nous allons tenter de prendre les moments d'écrits comme articulateurs de situations d'apprentissage conformes à la constitution d'une communauté discursive : par là-même, peut-être sera-t-il possible d'émettre quelques suggestions sur la conception des situations en français.

a) l'enjeu de la « tresse » oral-écriture-oral est la **construction d'un contexte** pertinent pour les apprentissages visés. Ce moment nodal est dépendant de l'espace discursif constitué, et la « tresse » est aussi celle qui lie construction sociale et construction cognitive de l'élève, sans qu'il y ait de calque d'une temporalité sur l'autre.

b) qu'est-ce donc que le « **contexte** » ? Le terme désigne tout ce qui fait sens pour l'élève dans l'univers social des tâches scolaires. Il est premier dans la manière dont l'élève s'organise cognitivement à l'intérieur des tâches, mais ne peut être analysé qu'à travers l'activité. Il n'est pas un contenant de l'apprentissage, mais résulte de son mouvement. Avec Bronckart et al. (1985), nous admettons qu'il soit décomposable en paramètres au jeu d'ailleurs complexe (but, destinataire, énonciateur –) en tant que qui est-ce que j'écris ? – et lieu social, qui englobe les autres et implique en chaîne toute la culture), mais cette modélisation ne dit rien de son fonctionnement : selon les tâches, les situations et les disciplines, c'est tantôt un « cercle » du contexte, tantôt un autre, qui se trouve facteur du comportement de l'élève-scripteur, tant et si bien que l'on ne peut que suivre Michèle Grossen (en particulier 2001) lorsqu'elle parle de mouvements fond-figure où l'on constate sans encore pouvoir l'expliquer totalement que tel élément devient « focal » à tel moment dans telle situation⁶.

c) Comment voir la construction du contexte scolaire ? C'est ici qu'intervient le processus de « fictionnalisation », c'est-à-dire l'attribution de significations au contexte (Bernié, 1998). Elle n'est pas une opération purement cognitive par laquelle l'élève affecterait en début d'activité une valeur stable aux paramètres communicatifs. Elle ne se réduit pas au traitement de ces paramètres par la mise en œuvre de « genres publics » aux fonctions attestées, dans des situations faisant abstraction du processus de subjectivation. Elle est certes dans la situation avant d'être dans la tête de l'élève. Mais ce « *faire comme si* » cher à Frédéric François est générateur de « genres d'activité » qui donnent leur sens aux genres discursifs, des « intercalaires sociaux » (Clot et Faïta, 2000), entre la tâche prescrite et la tâche effectuée, entre le collectif et le sujet, qui sont la condition de la fictionnalisation, parce qu'ils sont le lieu où se construit son individuation. L'image de la tresse, conforme à la définition de l'activité comme unité d'analyse, suggère que le mouvement des activités orales-écrites et de leurs interactions est l'indicateur des raisons et contraintes sur la base desquelles penser méthodiquement la conception des situations d'apprentissage en français.

⁶ Dans des recherches sur la production de genres scolaires (paragraphe argumenté, compte rendu, résumé, synthèse), j'ai montré que, selon le cas, c'est tantôt la culture disciplinaire, tantôt le contrat scolaire éducatif, tantôt l'image de destinataire, tantôt le positionnement d'énonciateur, qui semble mis au premier plan.

d) La « tresse » est un facteur d'une fictionnalisation pertinente des significations scolaires. Notre hypothèse est celle d'une reconstruction, non pas d'un contexte « commun » (il ne le sera jamais, aux élèves et au maître d'abord, mais même aux élèves entre eux), mais d'un « contexte de pertinence », d'où l'élève puisse percevoir les raisons de surmonter la rupture entre savoirs et pratiques quotidiens ou expérientiels d'une part, scientifiques-scolaires d'autre part. Cette imbrication d'activités variées est censée aboutir à une reformulation « vraie en tout savoir » (Grize et al., 1984) -acceptable depuis toutes les positions énonciatives possibles dans le champ : reformulateur de textes de savoir, enquêteur, partie civile d'un débat, secrétaire-synthétiseur, porte-parole, responsable d'un journal de bord, objecteur-enseignant. La traversée de ces positions et genres d'activité assure à l'écrit sa double fonction d'intériorisation et d'autonomisation des connaissances et des valeurs ébauchées par l'intermédiaire des interactions verbales, et de capitalisation de significations susceptible de « secondariser » les pratiques orales subséquentes.

Non seulement une telle approche s'inscrit du côté des processus plus que des produits, mais elle suggère une sorte de « génétique contextuelle » des écrits.

III. Une situation d'écriture en sciences

Nous allons, en la replaçant dans le contexte de la « tresse », analyser une situation d'écriture dans une discipline autre que le français, pour en dégager quelques indications sur la conception des situations.

NB : Cette situation a été recueillie dans le cadre d'une recherche INRP, « Ecrire dans les différentes disciplines au Collège », à laquelle l'auteur participe. L'équipe enseignante est composée du professeur de SVT, L. Lafond, et du professeur de français, C. Mazurie, d'une classe de Troisième du Collège Jacques Ellul de Bordeaux (ZEP). Ils ont reçu l'aide de Mmes Jaubert, Rebière et Schneeberger, enseignants-chercheurs à l'IUFRM d'Aquitaine. Nous les remercions, ainsi que C. Barré de Miniac, responsable de cette recherche, de leur accord pour l'utilisation de ce corpus.

L'objectif est l'acquisition d'une notion complexe : le caractère héréditaire. La séquence consiste en six séances. La collaboration français – SVT n'a pas consisté à juxtaposer l'acquisition d'outils techniques appartenant à la tradition des deux disciplines, comme le « français transversal » en donne de si fâcheux exemples en juxtaposant la transmission de quelques bribes de typologie textuelle et de quelques contenus scientifiques. Il s'agit de créer un espace collectif de débat dont l'objectif, à la fois scientifique ET discursif, est d'amener les élèves à trouver les moyens conceptuels ET langagiers de définir un caractère héréditaire.

Le dispositif mis en place illustre clairement la notion de tresse (enchaînement de situations avec articulation d'activités ne devant rien au hasard). De plus, il constitue la condition de possibilité et le cadre interprétatif des pratiques d'écriture qui seront observées ensuite de plus près. C'est pourquoi il sera dans un premier temps décrit de façon schématique.

3.1. Schématisation du déroulement des six séances, avec les fonctionnalités didactiques et les formes dominantes de chacune.

Séance 1 SVT, 20 minutes : formulation par débat informel à partir de documents de la question initiale : « Qu'est-ce qu'un caractère héréditaire ? ». Apparition de la nécessité de trouver des arguments.

Des exemples de caractères considérés comme héréditaires par les élèves de l'autre classe de troisième sont présentés à la classe. Les élèves doivent discuter de la pertinence des choix. Cette discussion aboutit à un constat de conceptions divergentes (qui repose essentiellement sur des croyances relatives aux parts respectives des gènes et de l'environnement). Cette phase permet la formulation du problème :

Comment expliquer que certains caractères sont héréditaires et d'autres pas ?
Comment savoir qu'un caractère est héréditaire ?

Activité de recherche : les élèves doivent choisir un caractère de la première liste qui ne leur semble pas héréditaire et justifier leur choix ; puis choisir un caractère de la seconde liste qui leur semble héréditaire et justifier ce choix.

Séance 2 SVT, 35 minutes : extraction de données de documents scientifiques pour faire d'elles des arguments. Choix et reformulation, individuels puis collectifs, des arguments.

La classe est partagée en deux. Une partie de la classe dispose d'un arbre généalogique de la dynastie des Habsbourg; l'autre moitié dispose d'un arbre généalogique de la famille Bach.

Les élèves sont répartis par équipes de 3. Chaque équipe doit, par écrit :

- Analyser l'arbre généalogique pour décider si le caractère évoqué est héréditaire ou pas.
- Utiliser des données précises de l'arbre généalogique pour convaincre les autres élèves qu'il s'agit bien d'un caractère héréditaire.

Deux groupes de chaque cas exposent leurs idées sans échanges avec les autres élèves : ce moment doit servir à réintroduire un certain dynamisme et de nouvelles idées dans tous les groupes.

Séance 3 Français et SVT⁷, 55 minutes : écriture en groupe des arguments, puis mini-débats entre les groupes, puis écriture individuelle.

Les enseignants rappellent que le but de chaque groupe est d'emporter l'adhésion du plus grand nombre sur leur argument afin de parvenir à d'énoncer une ou plusieurs règles. La rédaction à 3 des arguments constitue la phase préparatoire.

Avant les mini-débats, les enseignants expliquent qu'ils doivent servir à dégager des arguments en faveur de la nature héréditaire d'un caractère et des arguments contre la nature héréditaire d'un caractère. Le tableau final qu'ils devront compléter est présenté aux élèves. Puis chaque groupe dispose de 5 minutes pour exposer ses arguments et répondre aux questions, critiques, etc...

⁷ Comme dans la séance suivante, les deux professeurs sont présents pendant tout le cours.

A la suite de cette phase orale, chaque élève réalise et complète un tableau à deux colonnes

Arguments qui permettent d'affirmer qu'un caractère est héréditaire	Arguments qui permettent d'affirmer qu'un caractère n'est pas héréditaire

A partir des réponses des élèves obtenues au cours des séances précédentes, l'enseignant de SVT reformule en un tableau les arguments pour ou contre la nature héréditaire d'un caractère. Il sera lu et discuté : chacun s'y reconnaît-il ?

Séance 4 Français et SVT, 50 minutes : des arguments contextualisés à leur généralisation, lecture-écriture individuelle, « privée » puis « publique ».

Reprise de l'arbre généalogique de la famille Bach. Les élèves doivent énoncer un ou plusieurs arguments en faveur ou contre la nature héréditaire des caractères. Ils peuvent partir de données précises de l'arbre mais ils doivent viser une formulation la plus générale possible. Chaque élève réalise ce travail, seul, par écrit.

Plusieurs aides sont proposées

*Formuler une loi ou règle qui fonctionne avec le don musical puis l'essayer sur un autre caractère considéré comme étant de même nature puis un autre (généralisation par répétition).

*Formuler une loi dont on pense qu'elle est d'emblée applicable à tous les caractères de même nature (généralisation par abstraction)

*Remplacer le terme « don musical » par le terme « caractère » et évaluer sa validité (généralisation formelle).

Des élèves passent successivement au tableau pour écrire leurs arguments sur une des deux affiches en place.

Arguments en faveur de la nature héréditaire d'un caractère	Arguments contre la nature héréditaire d'un caractère

Séance 5 SVT, 55 minutes : validation expérimentale des résultats écrits et verbalisation des résultats de cette validation.

Les élèves doivent utiliser des données expérimentales propres à la biologie (transfert de noyaux) pour décider de la conservation ou du rejet des arguments sur la nature héréditaire des caractères.

Séance 6 SVT, 55 minutes : exposé scientifique magistral, reformulation et stabilisation des savoirs acquis.

Après apprentissage des notions de gène et d'allèle, les élèves sont soumis une dernière fois à une demande de définition. L'enseignant présente les formulations d'arguments récoltés l'issue des trois premières séances (arguments reformulés) et de ceux obtenus au cours de la séance 4.

3.2. Problématisation de la séquence

Ce cadre montre à la fois la relation étroite entre pratiques langagières et construction de connaissances disciplinaires, et la variété des positions énonciatives occupées par les élèves. Le rôle spécifique qu'y joue l'écriture (en relation avec des pratiques d'oral) sera analysé à travers les questions suivantes :

a) Quel est l'enjeu des pratiques langagières orales et écrites ?

Il varie selon le moment : faire émerger les représentations, mais pour quoi en faire ? Dès la séance 1, l'on voit l'importance que les SVT attachent à la « problématisation », ou construction d'un espace-problème, pour raisons épistémologiques. Citons un didacticien de cette discipline, C. Orange : « La discussion va plus loin que le simple changement de conceptions. S'y construit une part fondamentale des savoirs scientifiques visés. (...) Les raisons qui se jouent dans les débats sont constitutives des savoirs scientifiques. La finalité de l'activité scientifique est la construction de modèles explicatifs (bien sûr à soumettre à l'épreuve des faits). (Il s'agit de passer...) d'une opinion plus ou moins proche des savoirs savants à un savoir problématisé, organisé en réseau de nécessités et de contraintes, correspondant à la mise en tension du monde des idées explicatives et des modèles, et du monde du vécu, de l'observation et de l'expression »⁸. La communauté « scientifique-scolaire » se construit en référence à des modes d'agir-penser-parler incarnant les valeurs cognitives et les pratiques de la communauté « scientifique-sociale ».

b) Quel est l'objectif des pratiques d'écriture ?

Elles interviennent à des moments requis par la construction du problème. Explorer le champ des idées explicatives possibles est la condition nécessaire pour qu'une modélisation puisse avoir lieu, à partir du repérage des conditions de possibilité de la solution. « La problématisation, déclare *ibid.* C. Orange, implique que le savoir scientifique se définit par l'histoire des rectifications successives qui l'ont construit. (Il) porte en lui leurs traces ». L'on rejoint deux idées-force de la didactique actuelle de la production d'écrits : la nécessité de « textes intermédiaires », d'« écrits réflexifs », et les évolutions récentes de la génétique textuelle⁹. Les temps d'écriture correspondent à un temps de « récupération » de l'objet d'enseignement dans ses phases successives de construction. D'où une gestion particulière du temps didactique, un rythme à la fois lent (on peut apprendre par cœur bien plus vite la définition d'un caractère héréditaire) et dense (l'enchaînement des activités est des plus serrés). Cette « chronogenèse » est par des données repérables sur d'autres axes.

⁸ C. Orange, « Apprentissages scientifiques, activités langagières et problématisation », Actes du colloque « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement ». Cf. note 3.

⁹ Voir ici même la contribution de C. Fabre ; et la thèse soutenue à Paris III le 17 Juin 2003 par Claire Lacoste (IUFM d'Aquitaine) sur l'utilisation du logiciel « Genèse du Texte » (dir. J. Authier-Revuz).

c) Quelle est la nature de la « tresse » ?

L'efficacité de ces activités d'investigation scientifique imbriquées ne peut être détachée de leur dimension langagière (orale et écrite, individuelle et collective) constamment présente comme objet de réflexion sinon d'apprentissage, nous y reviendrons. Il y a là le fil conducteur d'un chemin menant les élèves, par des médiations diverses, d'observations et inférences contextualisées à l'énonciation consciente de lois. La distribution des activités orales et écrites n'obéit pas à un critère de perfectionnement linguistique en conformité avec un modèle. L'écrit final ne représente pas un accomplissement de compétences scripturales, à la différence de pratiques de « français transdisciplinaire », fondées sur un passage de l'infra-texte (vision réductrice du brouillon) au « texte communicable ». La tresse évolue en fonction de l'introduction progressive de l'objet de savoir, qui atteint toutes ses dimensions à la fin. La progression est fonctionnelle : on écrit dans la séance 2, où la base de données scientifiques est introduite, pour cadrer la seconde vague d'argumentation, qui ne met plus en jeu les seuls « concepts quotidiens » ; on écrit au début et à la fin de la séance 3, au début parce que la mobilisation de connaissances plus complexes dans les mini-débats exige un support, et à la fin parce que le tableau, écrit scientifique par excellence, fixe un objet de savoir intermédiaire ; les conjectures évoluées qui y sont consignées sont alors (séance 4) à nouveau confrontées à la base de données scientifiques, qui peut être lue autrement : le moment est choisi pour la production d'un écrit individuel réflexif, avec des aides qui renvoient à l'esprit et à la lettre du comportement scientifique de généralisation : on ne saurait mieux les caractériser qu'en reprenant les expressions de « jeux de langage » et de « forme de vie » chères à Wittgenstein (1961 : 155 sqq.). La progression de la tresse des activités langagières évolue donc en fonction de la gestion, du déplacement des objets d'enseignement au sein de la situation : bref, de ce que les travaux récents en didactique comparée¹⁰ mettent à jour sous le terme de « *mésogenèse* » (Mercier, Schubauer-Leoni, Sensevy, 2002). Ce milieu est le milieu social autant que matériel : il n'y a pas d'évolution de la fictionnalisation sans celle des sociabilités...

d) En quoi ces enchaînements et interactions d'activités cognitivo-langagières contribuent-ils à impliquer chaque élève comme sujet d'une décontextualisation / recontextualisation ?

Chaque élève, à travers la dimension langagière des activités, passe donc par une multiplicité de positions énonciatives, débordant le « topos » usuel de l'élève. D'abord, la pratique du débat argumenté signifie une dévolution de la situation aux élèves – ce qui ne correspond probablement pas à un moment isolable, le début de cours par exemple – comme le montre l'articulation des séances 3 et 4 et 4 et 5 : les erreurs éventuelles ne sont pas bloquées. Cette gestion audacieuse de la *mésogenèse*

¹⁰ Travaux dont l'avancement est indispensable pour l'approfondissement de notre propos : comment concevoir la co-disciplinarité à l'œuvre ici sinon en confrontant autour de la gestion de situations précises les relations entre démarches aux savoirs et aux rythmes spécifiques ? Voir la Revue Française de Pédagogie (INRP), n° 141 de Décembre 2002.

signifie un changement de place de l'élève, censé devenir capable d'attitude scientifique critique. La dévolution s'accomplit progressivement à travers le passage de chacun par multiples positions énonciatives. Les reformulations croisées et confrontées qui marquent chacune, sont l'élément moteur de l'évolution de la séquence sur un autre axe, celui de la constitution de places énonciatives (ou « *topogenèse* ») sans laquelle la construction de ce contexte nouveau qu'est la communauté discursive scientifique-scolaire ne serait qu'une caricature, et la construction des savoirs de la poudre aux yeux.

e) En quoi contribuent-ils à construire une communauté discursive ?

Nous l'avons signalé ci-dessus : la construction des connaissances est indissociable de la négociation de « jeux de langage » qui renvoient à des « formes de vie ». Les « jeux de langage » donnent ainsi leur substance à des valeurs cognitives (permettant par exemple dans un contexte scientifique de décider de ce qu'est un fait), voire déontiques : ce qui légitime une démarche de preuve se situe-t-il vraiment dans l'un des deux domaines à l'exclusion de l'autre ? S'entendre sur ce qu'est un argument, une hypothèse, une définition, contribue à fixer le régime de socialité qui permet de réguler les discussions : il n'y a pas de « citoyenneté » sans objets de savoirs citoyens....

Au total, combiner les trois axes d'analyse, chronogenèse, mésogenèse et topogenèse, constitue une méthode utile pour déterminer les enjeux et les conditions de pertinence de pratiques langagières notamment écrites, en particulier parce qu'ils permettent de prendre en compte le traitement du contexte, et même plus, qu'ils permettent de le faire dans la perspective de la construction d'une communauté discursive.

Cependant, l'analyse n'a pas encore abordé frontalement la question cruciale : les élèves auront certes assimilé à la fois des connaissances et des comportements scientifiques, mais auront-ils appris à écrire ?

3.3. Évolution des écrits : rôle joué par l'écriture dans la relation entre développement discursif et développement conceptuel des élèves.

Revenons donc à la séquence, qui, logiquement, livre des perspectives plus que des solutions. Entre les séances 2 et 3, le professeur de français prend connaissance des propositions écrites d'arguments par les divers groupes d'élèves, et se livre à un travail de conseil sur la manière d'en généraliser l'expression. Il s'agit de donner à l'entrée dans un contexte scientifique les moyens discursifs spécifiques de son accomplissement, et non de leur substituer la rhétorique d'un genre formel supposé passe partout. Les deux enseignants sont aussi en position de recherche : il s'agit pour eux de mettre à jour d'une part les écarts entre l'argumentation spontanément mise en jeu par les élèves et leurs attentes d'enseignants, d'autre part des indicateurs pertinents d'acquisition de connaissances et de compétences discursives.

Examinons deux écrits d'un même groupe, le premier produit lors de la séance 2, le second lors de la séance 4. Dans la colonne de droite figurent successivement, résumées par leurs auteurs, les observations du professeur de SVT concernant le stade

d'acquisition des contenus disciplinaires, puis celles du professeur de Français, qui pointe l'évolution des capacités argumentatives¹¹.

Ecrit de la séance 2	Observations des enseignants
<p>Ce n'est pas héréditaire, car la musique n'a pas de lien avec les gènes C'est plutôt une question d'éducation. Aucun couple sans dons musicaux, donc à chaque génération le père ou la mère oriente un ou plusieurs enfants dans la musique. Par exemple, Maria-Barbara et Jean-Sébastien, tous les deux ont un don musical et donc orient la plupart de leurs enfants dans la musique (4 enfants sur 6). Ex : Hans musicien exceptionnel a eu trois enfants qui sont devenus musiciens exceptionnels. Ex : Jean-Sebastien a eu 20 enfants et 2 femmes avec dons musicaux, 6 enfants sur 20 devenus musiciens dont 5 des musiciens exceptionnels.</p> <p>2. Si il y avait eu un couple sans dons musicaux et qu'ils avaient eu un enfant musicien, là on pourrait dire qui tient ce don d'un grand-père ou autre et qu'à ce moment là, ce caractère serait héréditaire. Hors, ici tous les couples sont musiciens et leurs enfants aussi car ils les ont éduqués ainsi</p>	<p>Connaissances mises en jeu Prédominance de l'éducation sur la génétique : la fréquence élevée du caractère dans la famille souvent interprétée par les élèves comme révélateur de sa nature héréditaire est ici utilisée pour dénoncer le rôle de l'éducation. A contrario, ces élèves cherchent la rareté ou l'unicité pour révéler la nature héréditaire d'un caractère (au passage, ils négligent l'existence d'une éducation trans-générationnelle de grands-parents à petits enfants...) élevée du caractère dans la famille</p> <p>Argumentation mise en jeu Utilisation d'un couple d'idées opposées : éducation et génétique. Multiplication des exemples (idée que l'accumulation de faits a valeur d'argument). Prise en compte de valeurs de fréquence des caractères. Raisonnement de type hypothético-déductif « S'il y avait, alors » dénotant une généralisation.</p>
Écrit de la séance 4	Évolution constatée sur le plan de la conceptualisation et de l'argumentation
<p>1. La musique ne fait pas partie d'un élément contenu dans le corps humain, elle apparaît au cours d'une vie. En général, chaque musicien a un père musicien ou mère donc l'éducation de leur parents leur apporte ce goût.</p> <p>2. Opinion inverse : la musique est</p>	<p>Conceptualisation : – Explicitation de la notion d'acquis par l'analyse des constituants de l'ensemble (ce que l'oral ne permet pas).</p> <p>Argumentation : – Emploi de formules généralisantes (« en général, Si Comme ») + mise à</p>

¹¹ L'orthographe des élèves a été reproduite.

<p>héréditaire.</p> <p>– Dans cette famille, nous pouvons remarquer qu'à chaque génération, il y a au moins un musicien.</p> <p>– A chaque fois, un des deux parents a un don et au moins un de leur enfant a un don, exemple, Hans (musicien) et sa femme ont eu 3 enfant musiciens.</p> <p>Si un caractère d'un parent peut se voir sur un de ses enfants alors un goût comme la musique peut être héréditaire.</p>	<p>distance par la suppression des exemples.</p> <p>– Capacité à développer des arguments de l'opinion contraire (deuxième pas vers la contre argumentation ; le premier étant de pouvoir énoncer cette opinion contraire).</p> <p>– La mise en forme du second paragraphe signale une hiérarchisation des éléments pris en compte. Par ailleurs, le titre témoigne d'un travail de catégorisation + conclusion qui clôt la contre argumentation.</p>
---	---

Les appréciations relatives à l'évolution des connaissances révèlent la conversion des points de vue (voir les remarques du professeur de SVT sur l'utilisation du critère de fréquence, qui appartient aux « concepts spontanés »).

Dans ce processus réflexif, l'écriture joue un rôle déterminant, comme l'illustre sur les trois axes méso-, chrono- et topogénétiques l'écriture individuelle outillée de la séance 4, véritable pivot et pierre de touche de toute la séquence. La nature de l'outillage (les procédures de généralisation propres à toute loi scientifique) est plus discursive que linguistique. Nous ne sommes pas en présence d'un apprentissage formel du discours scientifique, mais d'une « secondarisation »¹² des pratiques langagières à travers la construction de manières d'agir-penser-parler scientifiques. Nous n'impliquons nullement que la secondarisation se réduise à cela : les observations du professeur de français pointent clairement des lieux d'intervention didactique, et nous reviendrons ci-dessous sur la « recomposition » de la discipline « français » qu'elle appelle.

IV. Conclusions

4.1. Du rôle du professeur à la recomposition de la discipline

Tout au long des séances, le professeur de SVT est, normalement, maître du jeu. Nous avons reproduit ses interventions (évaluations, suivi des objectifs disciplinaires), lorsqu'elles pouvaient être mises en relation immédiate avec celles du professeur de français, pour souligner le rôle de l'écriture dans la relation entre développement discursif et conceptuel des élèves. Leurs exigences conjointes font exister la classe comme communauté « scientifique scolaire » : c'est bien le monde de la science qui est présent aux yeux des élèves, avec ses exigences de rigueur

¹² Transformation dans un sens processuel de la description Bakhtinienne des genres en « premiers » ou « primaires », spontanément liés à l'action, et « seconds » ou « secondaires », objectivés par recours à des conventions discursives. Cf. Jaubert et Rebière 2000 et 2001.

expérimentale, ses documents-types, et les valeurs cognitives qui s'en dégagent, telles que les sémiotisent les pratiques langagières...

Le professeur de français fait-il du « français » ? L'on pourrait voir ici un risque d'instrumentalisation de la discipline : mais notre compte rendu ne dit pas ce qu'il fait pendant ce temps dans sa classe... L'on notera l'infléchissement de la vision de l'argumentation souvent pratiquée en Troisième en classe de français : à travers les annotations du professeur, devient évidente sa prise en compte des pratiques discursives d'autres communautés. Rechercher la forme de généralisation propre à une loi scientifique signifie l'ouverture pour la discipline « français » de nouveaux territoires : la dimension discursive des autres disciplines, dimension langagière ET culturelle –et celle de la discipline « français», de la littérature à la grammaire. La construction des connaissances scolaires par développement des manières d'agir-penser-parler que chaque discipline a héritées de son histoire intellectuelle et sociale, de ses relations avec les disciplines « savantes » de référence, concerne au premier chef la discipline « français » elle-même !¹³

Celle-ci est donc appelée à se transformer dans une double direction : d'une part, assumer la verbalisation de ses propres systèmes sémiotiques, à laquelle des textes officiels comme les programmes du Cycle 3 appellent les autres disciplines ; d'autre part, jouer un rôle de mise en perspective des pratiques discursives des autres disciplines. Tâche inabordable ? S'il faut recenser les fonctions des activités langagières dans la totalité des disciplines d'enseignement, peut-être. Mais des regroupements peuvent s'opérer : par exemple, entre disciplines épistémologiquement fondées sur la problématisation, des opérations et pratiques discursives communes, des références à des genres discursifs relativement homogènes peuvent être dégagés. Le chantier à ouvrir sur ce terrain est nécessaire à la résolution du problème épistémologique propre à la discipline « français » : celui de la coexistence de sous-disciplines, ayant à construire soit du concept formel (« grammaire(s) » amenant l'élève à un rapport réflexif au langage, si la perspective peut survivre aux vertus dissolvantes du « décroisement »), soit une « herméneutique matérielle » (concept de F. Rastier, 1989 : comprendre un texte littéraire en prenant en compte contextes et savoirs nécessaires)

4.2. Écriture et subjectivation : à quelles conditions ?

Une dimension reste à souligner. Amener l'élève à une formulation-conceptualisation « en tout savoir »¹⁴ de la synthèse des confrontations aux contenus, expériences, matériel, documents, porteurs des savoirs, auxquels il a été soumis, est impensable si l'on évacue la subjectivation, c'est-à-dire la construction de soi.

¹³ Saluons comme d'audacieuses prémonitions de nos « communautés discursives » la mise collective en procès des règles de grammaire par une classe de 6^{ème}, qui ouvre « La grammaire ou la galère » de D. Bouix-Leemann (Bertrand-Lacoste & CRDP Midi-Pyrénées, 1993), ou la séquence sur les temps composés de P. Colin, dans *Pratiques* n° 33 « Grammaire(s) », Septembre 1982.

¹⁴ J.B. Grize (et al., 1984) traduit ainsi les parcours discursifs (selon nous, potentiellement développementaux) menant de notions liées à UN contexte, UN point de vue, à des reformulations valant pour tous les contextes traversés.

Traverser une pluralité de rôles discursifs en suivant la « tresse », permet de construire simultanément des savoirs ET UNE POSTURE correspondant à la culture disciplinaire en jeu. La subjectivation est celle d'un sujet X-scolaire (X étant la variable disciplinaire) en construction, grâce à la dialectique de l'implication et de la mise à distance. Les pratiques langagières écrites sont le lieu de la cristallisation progressive de cette construction, et l'expression « communauté discursive X-scolaire » tente simplement de traduire le fait que la construction d'un espace d'apprentissage ne peut qu'être en même temps un espace discursif et un espace social où l'élève s'institue tel parce qu'il peut devenir « lui-même avec les autres » (Bernié, 2002).

Dans cet espace, l'écriture joue un rôle déterminant, loin de celui de réceptacle à des fins d'évaluation sommative. La pratique de l'écrit final « communicatif » est-elle autre chose ? L'écriture pour soi, que l'on peut mettre en relation avec la formation du langage intérieur (Cf. Vygotski et Voloshinov), exige un contexte dont l'écrit individuel de la séance 4 ci-dessus et la manière dont il est amené, donnent une idée. Cette conception est consolidée par la rencontre avec trois types de préoccupations :

- les recherches en génétique des textes, éventuellement assistée par ordinateur, dont l'intérêt a déjà été signalé, à l'aide d'outils évolués proposant le matériau d'une herméneutique contextuelle.
- l'histoire épistémologique et sociale des disciplines dans l'idée de ne pas séparer le dire du faire, les discours des pratiques auxquelles ils donnent leur substance : la pratique scientifique, historique, et même littéraire, est à la fois instrumentale et verbale. La notion de « communauté discursive » est l'outil majeur de cette perspective. Elle mobilise la « tresse » pour faire évoluer les genres de l'activité que se construit et reconstruit le collectif de travail considéré (la classe)
- l'analyse des productions écrites à la lumière des genres de l'activité éclaire le rapport à l'écrit, la « posture », que chaque élève se construit. Elle permet de rendre compte des variations de posture pour un même élève, en montrant que l'activité n'est pas un bloc : une bonne partie est dans le non-réalisé (Y. Clot). La notion de « genre de l'activité » outille la définition des paramètres de ces mutations.

4.3. Écriture et développement de la réflexion sur les situations didactiques en français.

L'institution de l'élève comme sujet de la communauté discursive scolaire par le biais des pratiques d'écrit suppose, comme principe de cadrage des situations didactiques, la simulation transposée des pratiques matérielles, sociales et discursives des communautés de référence. En termes Bakhtiniens, la « transgrédience » (capacité à passer de l'une à l'autre) s'obtient au prix de la conquête d'une « exotopie » (relative extériorité). Quel domaine mieux que l'écriture peut « précipiter » ce rôle de mise à distance ?

Le contrôle de ce processus peut-être outillé par les catégories d'analyse que nous avons évoquées et un peu utilisées : la gestion du temps didactique, celle du milieu dans une conception incluant enfin clairement le social, et celle de la construction de l'élève en énonciateur transgredient. Telles semblent être les

conditions pour faire passer, dans nos écrits, la notion de « communauté discursive » du statut de « concept quotidien » à celui de « concept scientifique »...

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE, M. (1984) *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard-NRF.
- BERNIÉ, J.-P. (1998) Fondements théoriques d'une didactique interactionniste de la langue maternelle, in *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotskiennes*, M. Brossard et J. Fijalkow dir., Presses Universitaires de Bordeaux.
- BERNIÉ, J.-P. (2001a) Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation, in *Apprentissage, Développement et Significations*, J.-P. Bernié dir., Presses Universitaires de Bordeaux.
- BERNIÉ, J.-P. (2001b) Problèmes posés par la co-construction d'un contexte commun aux partenaires d'une activité rédactionnelle, in *Le Processus Rédactionnel – Ecrire à plusieurs voix*, M.-M. de Gaulmyn, R. Bouchard et A. Rabatel eds., Paris, L'Harmattan.
- BERNIÉ, J.-P. (2002) L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, Oct-Déc. 2002, « Vers une didactique comparée », Paris, INRP.
- BRONCKART, J.-P. (1995) Développement, compétences et capacités d'action des élèves, in *Didactique du Français – Etat d'une discipline*, J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter eds., Paris, Nathan.
- BRONCKART, J.-P. (1997) *Activités langagières, textes et discours – Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne-Paris, Delachaux & Niestlé.
- BRONCKART, J.-P., SCHNEUWLY, B., BAIN, D., DAVAUD, C., PASQUIER, A. (1985) *Le fonctionnement des discours – Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Lausanne-Paris, Delachaux & Niestlé.
- BROSSARD, M. (1989) Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotskienne. *Enfance*, n° 42, T. 1-2, pp. 49-56.
- BROSSARD, M. (1991) Une hypothèse sur le rôle du contexte dans l'apprentissage de l'écrit », in *Les Dossiers de l'Education*, n° 5, Juillet 1991, pp. 186-192..
- BROSSARD, M. (1998) Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit, in *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotskiennes*, M. Brossard et J. Fijalkow dir., Presses Universitaires de Bordeaux.
- BUCHETON, D et CHABANNE J.-C. (2002) dir., *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*, Paris, PUF.
- CLOT, Y, et FAÏTA, D. (2000) Genres et styles en analyse du travail – Concepts et méthodes, *Travailler*, 4.

- GRIZE, J.-B., MIÉVILLE, D., APOTHÉLOZ, D., PECQUEGNAT, C. (1984) *Sémiologie du Raisonnement*, Berne, Peter Lang.
- JAUBERT, M. (2000) *Fonctions et fonctionnement du langage dans la construction des savoirs scientifiques – Hétéroglossie et contextes d'apprentissage scolaire*, Thèse de Doctorat, J.P. Bernié et M. Brossard dir., Université Victor Segalen – Bordeaux II.
- JAUBERT, M. (2001) Cohérence textuelle et positionnement énonciatif contextuellement pertinent, in *Apprentissage, Développement et Significations*, J.P. Bernié dir., Presses Universitaires de Bordeaux.
- JAUBERT, M., BERNIÉ, J.-P. (1999) The role of contextual parameters in the written language in sciences, in *Ecrire et apprendre à écrire à l'anbe du XXIème siècle*, European Writing Conferences, EARLI-SIG WRITING (Poitiers, Juillet 1998), LACO-CNRS.
- JAUBERT, M., REBIÈRE, M. (2001), Pratiques de reformulation et construction des savoirs, ASTER n° 33, Paris, INRP, pp. 81-110.
- LAHIRE, B. (1998), *L'homme pluriel – Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan-Essais & Rechercher.
- MERCIER, A., SCHUBAUER-LEONI, M.-L., SENSEVY, G. (2002) Vers une didactique comparée, *Revue Française de Pédagogie* n° 141, Paris, INRP.
- MEYERSON, I. (1948/1995) *Les fonctions psychologiques et les œuvres*, Paris, Albin Michel.
- RASTIER, F. (1989) *Sens et textualité*, Paris, Hachette.
- REBIÈRE, M. (2000) *Langage, posture et cognition : enjeux et obstacles de l'activité langagière dans la classe de Sciences*, Thèse de Doctorat, J.P. Bernié et M. Brossard dir., Université Victor Segalen – Bordeaux II.
- REBIÈRE, M. (2001) Une notion venue d'ailleurs : la posture, in *Apprentissage, Développement et Significations*, J.P. Bernié dir., Presses Universitaires de Bordeaux.
- ROCHEX, J.-Y. (1999) Vygotski et Wallon : pour une pensée dialectique des rapports entre pensée et affect, in *Avec Vygotski*, Yves Clot dir., Paris, La Dispute.
- ROGOFF, B. (1990) *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social contexts*, New-York, Oxford University Press.
- SUTTON, C. (1995) Quelques questions sur l'écriture et la science, *Repères* n° 12, Paris, INRP
- VOLOSHINOV, V.-N., et BAKHTINE, M. (1977) *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Editions de Minuit.
- VYGOTSKI, L.-S. (1997) *Pensée et Langage*, Paris, La Dispute.
- WITTGENSTEIN, L. (1961) *Investigations philosophiques*, Paris, Gallimard.
- WERTSCH, J.-W. (1979) From social interaction to higher psychological processes : a clarification and application of Vygotski's theory, *Human Development*, n° 22, Tome 1, pp. 1-22.